LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA
Universidad Mackenzie
San Pablo, Brasil
E-Mail: liviarad@yahoo.com

Imágenes y creencias en el aula de español lengua extranjera

I. Introducción

Este trabajo es un relato etnográfico basado en un modelo de investigación conocido como cualitativo. La investigación cualitativa se caracteriza por tener el ambiente natural como la fuente directa de sus datos y el investigador como un instrumento clave (Lüdcke, 1988:11). Además de eso, el material de colecta es, grandemente, descriptivo; hay una preocupación mayor con el proceso que con el producto; interesa al investigador el valor que las personas dan a los objetos y a su vida; la colecta de datos tiende a ser inductiva (Lüdcke, 1988:12–13). Se caracteriza por un cambio radical en la relación sujeto y objeto; en la investigación conocida como positivista, en general, se cree en una total distancia y neutralidad entre el sujeto, que investiga, y el objeto de esa investigación.

En la investigación cualitativa, y en especial en un abordaje etnográfico, el sujeto que interpreta los datos no es un sujeto neutro e imparcial; no busca una verdad que desea convalidar con sus experiencias; eso comprueba que el centro de la investigación es el ambiente natural y la actuación del investigador. Al investigador le interesa interpretar, a través de una observación de los fenómenos, lo que ocurre en una determinada realidad y proponer hipótesis sobre lo que observa. Wolcott (apud Lüdcke, 1988:14) considera que al emplearse la etnografía en educación se debe tener cuenta la enseñanza y el aprendizaje en un contexto cultural amplio. Siendo así, las investigaciones sobre la escuela no deben limitarse a lo que ocurre dentro de la escuela, sino relacionar todo lo que sea aprendido dentro y fuera de ella. De ese modo, el investigador se enfrenta a las realidades como parciales y no absolutas; como locales y no universales, pero debe tener en cuenta un contexto social más amplio. A través de un cruce de instrumentos para la colecta de sus datos, lo que el investigador va a proponer es una determinada interpretación para los fenómenos observados en su en torno. Al reconocer que la realidad que observa es específica y particular, el investigador busca construir/elaborar hipótesis relacionadas a lo observado. No se trata de definir una verdad o una teoría de modo apriorístico, y de ahí, intentar comprobarlas bajo su observación, sino de partir de lo observado para interpretar determinados fenómenos. Una de sus dificultades es la de seleccionar y de reducir la realidad de modo sistemático. Eso significa que el investigador tendrá que disponer de un refuerzo teórico que le permita reducir el fenómeno en sus principales aspectos y conocer las diferentes posibilidades metodológicas para abordar la realidad con el objetivo de comprenderla e interpretarla.

La importancia de una propuesta de investigación basada en un modelo cualitativo, e en especial, en la Etnografía aplicada a la educación es la de estimular una reflexión acerca de los fenómenos particulares a cada contexto; eso nos permite observar, pongamos como ejemplo, porque determinadas actitudes ocurren en la clase de lengua extranjera, que acaban por engendrar una total o parcial aversión a esa lengua en sala de alumnos de enseñanza media y fundamental. A través de ese tipo de investigación, aplicado a la enseñanza de lenguas, el observador podrá establecer algunas hipótesis para intentar explicar lo que ocurre en aquella realidad e intentar cambiar o intervenir en esa realidad. En ese trabajo, identificamos las creencias e imágenes sobre la lengua extranjera, en especial, la concepción de lengua del profesor de lenguas y la relación de esa con su práctica. Ese aspecto particular, sobre el cual vamos a detenernos en ese trabajo, se justifica teniendo en cuenta que nuestra actuación en los cursos de Letras, y también, en el Centro de Formación de Profesores, en las asignaturas Lengua Española, Práctica y Supervisión de enseñanza de Español, en la Universidad Mackenzie, San Pablo, Brasil.

II. La sala de clase como objeto de investigación

En este trabajo, presentaremos un recorte de un relato etnográfico, que resulta de una investigación más amplia. Observamos clases de un curso de Letras de una universidad privada brasileña, de la capital de San Pablo. En general, la investigación etnográfica exige una grande inmersión, una duración mayor que la de un mes, sin embargo lo que hicimos fue un bosquejo de una investigación etnográfica con el objetivo de verificar sus posibilidades y potencialidades para nuestro campo de actuación como docentes e investigadores. Presentamos aquí un recorte de nuestras investigaciones, una parte de nuestro relato, teniendo en cuenta un aspecto central: la concepción de lengua del profesor y la relación de eso con su práctica docente.

El grupo observado pertenece al curso de Letras. En esa universidad los alumnos tienen cursos semestrales, en total, son ocho semestres. En el primer año del curso, tienen clases de lengua española e inglesa, e a partir del segundo, eligen una de esas lenguas o sólo el portugués. Al elegir la lengua extranjera, los alumnos tendrán la opción de ser licenciados y profesores de lengua extranjera y portuguesa. Posteriormente, además de las asignaturas del curso de Letras, van a tomar las asignaturas del Centro de Formación de Profesores. Nuestra hipótesis es la de que el trabajo de formación de los futuros profesores debe articular dos ejes: los cursos de lengua y los de formación. En ese sentido, es fundamental que se inicie, desde los primeros semestres, un trabajo de reflexión sobre el lenguaje, sobre la lengua y sobre su formación como docentes. Las clases observadas tuvieron una duración de una hora y cuarenta minutos, todos los viernes, con la misma profesora y mismo grupo. Había trece alumnos del cuarto semestre, la profesora era brasileña y la investigadora es docente del curso de Letras y del Centro de Formación de Profesores.

Con relación a la metodología, nos apoyamos en lo propuesto por la investigación etnográfica, en ese sentido, nos basamos en Spradley (1979; 1980), Van Lier (1989), Clifford (1988), Lüdcke (1988), Seedhouse (1995), Prabhu (1992), Watson–Gegeo (1988), y aún, Willet (1995); en lo propuesto por Almeida Filho (1995; 1997) sobre las creencias de los profesores y de los aprendices en las clases de lenguas extranjeras, y aún, en las nociones de Mikhail Bakhtín sobre el carácter ideológico del signo, concepto disperso en su amplia obra.

III. Creencias, estereotipos e imágenes en la clase de español lengua extranjera

Durante las sesiones notamos que, en la sala de clase, hay determinadas creencias del profesor y de los alumnos acerca de la lengua; el primero, como profesor, concibe la lengua desde una determinada perspectiva y los aprendices, a su vez, construyen en la sala de clase su imagen de esa lengua. Lo que nos llamó la atención fue justamente esa tensión entre la concepción de lengua del profesor y la de los aprendices, y además de eso, el hecho de que ese espacio se constituye como un espacio de conflictos, tensiones y equívocos lingüísticos.

El profesor, en las clases observadas, utiliza predominantemente como fuente de *input* el texto, en especial, en las clases sobre los falsos amigos y el subjuntivo. En general, se apoya en modelos estructurales y repeticiones, que va cambiando a partir de determinados modelos. Utiliza con frecuencia el metalenguaje, pues se refiere a “los falsos amigos”, a los “usos del subjuntivo”. Valora ejemplos y reglas. Además de eso, trabaja de, modo contrastivo, las dos lenguas, el portugués y el español. En entrevista a la investigadora, la profesora le explicó cómo preparaba sus clases y enfatizó la necesidad que tenía de los “recortes” y de la sistematización. Además de eso, le comentó que la lengua española le parecía un “instrumento”, una “lengua artificial”, y que la utilizaba cuando sentía necesidad de un raciocinio más formal. Presentamos, a continuación, un ejemplo de la clase del 25 de mayo que ilustra lo antedicho, es decir, esa imagen o concepción de lengua de la profesora y su relación con su práctica:

(Profesora): “Me ponen mal y nerviosa las discusiones, realmente, es que me ponen nerviosa, triste, alegre, el ruido (risa). A mí no me alegran las Navidades, sí... las Navidades, yo las detesto.”

(Alumno 1): “*Eu acho uma hipocrisia*”.(En portugués)

(Alumno 2): ”*Ah, eu adoro...”* (En portugués)

(Profesora): “Cuando eres niño, me parece bueno, después cuando eres adulto me parece un poco raro, sí...”

(Alumno 1): “*É minha opinião, cada um tem opinião”.*(En portugués).

(Alumno 2): *“A minha não é...”* (En portugués)

(Profesora): “Tranquilo... sobre... dejemos las Navidades, por favor (risa), si no me pegan... Me pongo triste cuando veo la desigualdad en el mundo... ahora vamos a ver cómo se puede decir también...”

(Alumno 3): “Me pongo triste cuando veo la desigualdad en el mundo...”

(Profesora): “Sí, <u>como estábamos haciendo antes</u>... me pongo triste, me pongo orgulloso cuando ocurre algo (...) me alegro cuando veo a mis amigos. Vamos a hacer el cambio... De acuerdo con el modelo. <u>Ustedes van a transformar la frase</u>: Cuando veo la desigualdad en el mundo en ver la desigualdad en el mundo.”

La profesora señala las diferencias entre el portugués y el español, como notamos al explicar la diferencia entre “acordarse” y “recordar”, ejemplo de la clase del día 5 de mayo:

(Profesora): “Se acordó, *lembrou*, este es un falso amigo más conocido, sí... Y que, a veces, suena raro cuando la persona no conoce el español... ah... me acordé de una cosa...”

(Alumno 4): “¿Cuándo se usa acordarse y recordar?”

(Profesora): “Usas el acordarse con el sentido de *lembrar* y recordar...”

(Alumno 4):”De recuerdo...”

(Profesora): “Sí, me parecen cosas distintas también... sí son los recuerdos, los recuerdos de la infancia...”

(Alumno 4):”No, sería... no sé si es... porque no... acordarse de... recordar a algo...”

(Profesora): “Puede ser... acordarse el pasado, sí..”

(Alumno 4):”Me acuerdo de... Yo recuerdo alguna cosa...”

(Profesora): “Hay una diferencia en la regencia de los verbos, esto sí... es acordarse... Me parece el mismo sentido del portugués... (...) Sí, por ejemplo, ahora yo llegué y me acordé que no... no he traído el texto de subjuntivo que iba a dejarles para hacer copia la semana que viene... algo así más instantáneo... sí, ahora el recuerdo... que me parece que hay esa misma diferencia en portugués, *lembrar* y recordar, sí, igual, bueno... que número es... acordarse, se acordó, uno...”

Notamos que la lengua materna, el portugués, aparece con la función de “cubrir” un sentido que, en la lengua extranjera, no se define de modo claro. En la primera situación, por ejemplo, el portugués es la lengua en la que los alumnos muestran y exponen sus diferencias de opinión sobre las Navidades. El español es la lengua formal, la del ejercicio, con la que trabajan en clase. En el segundo ejemplo, la profesora vuelve al portugués, que es su lengua materna, para explicarles el sentido de los verbos “acordarse” y “recordar”, mientras uno de los alumnos intenta buscar ejemplos, en español, para comprender cómo funcionarían en esa lengua tales formas. De nuevo, el portugués, como lengua materna, viene a ocupar ese lugar de sentidos. Se puede deducir que la concepción de lengua de la profesora acaba por intervenir en el modo cómo conduce sus clases, organiza los contenidos, sus objetivos y su rutina. Eso nos sugiere que hay determinadas creencias sobre la lengua, el lenguaje y sobre lo que sea enseñar (y aprender) que circulan en la sala de clase, según Almeida Filho (1995;1997).

En los ejemplos seleccionados, notamos que la profesora se centra en la forma lingüística, en las estructuras aisladas y en los modelos de transformación. Recordamos lo que propone Serrani (1997) sobre el papel de los factores no–cognoscitivos en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. De ahí, nos parece fundamental que consideremos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, no sólo los factores cognoscitivos, sino también los contextuales, de modo más amplio. Hace falta considerar la producción de sentidos en lengua extranjera; el crear y recrear sentidos y significaciones en esta lengua, o aún, lo que Serrani (1997) define cómo la inscripción del sujeto en las “marcas de subjetividad” de la lengua–meta. La hipótesis es la de que sólo vamos a lograr una competencia comunicativa, en lengua extranjera, al conectar las diversas competencias. Sin embargo, la dificultad está en no centrarse únicamente en la forma, sea gramatical sea léxica, y conducir a los aprendices para una efectiva comprensión de la dinámica de la comunicación, de los sentidos que se establecen en la otra lengua. Lo antedicho nos sugiere que la concepción de lengua, lenguaje y las creencias del profesor sobre cómo enseñar mantienen una relación estrecha, como recuerda Almeida Filho (1997;1995).

Hay dos ejemplos que nos parecen especialmente importantes, puesto que en ellos hay un descentramiento en la forma y una aproximación a los sentidos, una expansión hacia el uso. Al llegar a ese uso de las formas, los aprendices logran elaborar sentidos para esa lengua y aún más, los reorganizan, los interpretan, los reconocen. De ese modo, las formas pasan a tener un determinado uso para la comunicación, y además de ello, un sentido que se construye socialmente y de modo interlocutivo. De eso deducimos que, al ampliar su concepción de lengua hacia fuera de los limites de la forma, el profesor podrá cambiar o intervenir en la concepción de lengua que construyen los aprendices, y de ese modo, podrá conducir a una mejor competencia comunicativa en lengua extranjera.

Los ejemplos de abajo son de las clases del 5 de mayo. En el primer ejemplo, la profesora estaba explicando a los alumnos algunos falsos amigos y una alumna comentó con dos compañeras y con la profesora un “equívoco suyo cuando quiso elogiar a los chilenos y dijo que ellos eran “simpáticos y cómicos”. A ellos no les gustó nada el elogio y al averiguar el motivo se dio cuenta que no se dice “cómico”, sino “gracioso, divertido, con sentido del humor”. Eso implica que la alumna se percató de que no se puede emplear las palabras sin que estas tengan algún sentido en la otra lengua; que no existen palabras neutras en la lengua. Otro ejemplo fue el de la explicación de la profesora del

termino “cola”, cuando se refiere a su uso particular en México y una de las alumnas le preguntó dónde se decía con aquel sentido. Eso llamó la atención porque el interés de la alumna fue el de identificar un determinado uso, juntamente con uno de los posibles sentidos. Es el ejemplo de abajo:

(Profesora): “Los animales tienen cola, por alusión, cola es también así que se llama *a fila* (sic), sí, por ejemplo, la cola del INPS, es muy larga... Sí, cuando yo estaba en México ellos tenían un término que era así... por ejemplo... cuando tú tenías que... querías entrar en una cola, preguntabas si tú eres el último, yo soy el cola... Cola es... Entonces, cola... es *fila*... Pero también *é a cauda do animal, o rabo* (sic)... Pero me acuerdo, ahora, de esa expresión que decía...”

(Alumna 5): “ ¿Adónde? ¿En España?

(Profesora): “En México... Yo soy el cola... quien es el cola... yo estoy en último lugar... entonces me pongo después de ti... Siguen aquí ustedes y terminamos... después de la cola peluda...”

Lo antedicho nos sugiere que la concepción de lengua de la profesora puede orientar su práctica y que, al centrarse demasiado en la forma lingüística, no logra producir sentidos en la lengua, como notamos en el ejemplo entre “acordarse” y “recordar”. Sin embargo, hay que reconocer cómo el aprendiz intenta acercarse al sentido en la otra lengua, cómo intenta identificar algún ejemplo de uso para ello. Una explicación centrada en la forma, únicamente, no activa la relación forma–uso–sentido que permite una competencia comunicativa más eficaz. La noción de que el lenguaje, y por ende la lengua, sólo funcionan a través de y por la interlocución, por la negociación de sentidos, por la constante presencia del otro, del interlocutor, de modo dinámico, es fundamental para la comprensión de los múltiples sentidos de la lengua. Siendo así, si logramos salir de una concepción de lengua estructuralista y formalista, para una noción de lengua en uso y en comunicación, de lengua como producción de sentido, espacio de alteridad y de confronto, equivoco y permanente negociación, lograremos una competencia comunicativa más articulada en sus diversas competencias.

IV. Referencias bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Pontes Campinas, 1997.

_____ (Org.) *Português para estrangeiros interface com Espanhol*. Pontes, Campinas, 1995.

BRUMFIT C,M. (Org.) VAN LIER, L. “Ethnography: Bandaid, Bandwagon, or Contraband?” In *Research in the language classroom.* Modern English Publication, London, 1989.

CLIFFORD,J. “On ethnographic authority”. In *The predicament of culture.* University Press, Harvard, 1988.

LÜDCKE, M. & ANDRÉ,M.E.D.A. *Pesquisa em educação:abordagens qualitativas*. EPU, São Paulo, 1988.

PRABHU,N.S. “The dynamics of the Language Lesson”. En *TESOL QUARTERLY*, vol.26, n°2, Summer, 1992.

SEEDHOUSE, P. “L2 Classroom Transcripts Data in search of a methodology?”. En *TESL–EJ*, vol.1, n°4, june, 1995.

SERRANI, S. “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. En *DELTA*, vol.13, n°1, 1997.

SPRADLEY, J.P. *Participant observation*. Holt, Rhinehart and Winston, New York, 1980.

_____ *The Ethnographic interview*. Holt, Rhinehart and Winston, New York Holt, Rhineehart and Winston, New York, 1979.

WATSON–GEGEO, K. “Ethnography in ESL: Defining the Essentials”. En *TESOL Quarterly*, vol.22, n°4, December, 1988.

WILLET, J. “Becoming first graders in an L2: An Ethnographic Study of L2 Socialization”. En *TESOL Quarterly*, vol.29, n°3, Autumn, 1995.